Janina Uszyńska-Jarmoc

Rodzaje motywacji w procesie uczenia się przez całe życie – nowe perspektywy teoretyczne i metodologiczne

Wprowadzenie

Szeroko określona w tytule problematyka rozważań wyznacza jednocześnie ich charakter. Zatem w tekście tym zasygnalizowane będą tylko niektóre wątki. Moim celem jest wskazanie na potrzebę podjęcia problematyki motywacji w edukacji początkowej dziecka, to jest na początku jego drogi uczenia się przez całe życie. Kolejnym celem jest wyznaczenie i zaprezentowanie, a następnie zilustrowanie ogólnych, możliwych ram analizowania i/lub opisywania problemu motywacji w pedagogice wczesnoszkolnej. Ilustracja dotyczyć będzie tylko dwu, jak sugeruje tytuł tekstu, wybranych perspektyw, mianowicie teoretycznej i metodologicznej. Uważam, że problem motywacji w pedagogice wczesnoszkolnej jest zaniedbany (zaniechany lub marginalizowany), zatem należałoby zaliczyć go do tzw. gorących problemów pedagogiki[1].

Poszukując argumentów wskazujących na potrzebę podjęcia problematyki motywacji w edukacji początkowej dziecka można wskazać na cztery grupy źródeł, pochodzących z różnych dyscyplin naukowych, m.in. psychologii, socjologii, pedagogiki. Pierwszą grupę argumentów można wyprowadzić z socjologii wychowania. W publikacjach lokowanych w tej dyscyplinie naukowej często akcentuje się konieczność budowania społeczeństwa wiedzy, które jest jednocześnie społeczeństwem ludzi uczących się, stąd postuluje się opracowywanie programów uczenia się przez całe życie. Tymczasem warto podkreślić, że współczesna szkoła, która kończy się w pewnym okresie życia wychowanka i traci swoje oddziaływanie na proces uczenia się – nie przygotowuje go do świadomego, zgodnego z własnymi możliwościami, zdolnościami i preferencjami poznawczymi, autonomicznego kontynuowania procesu uczenia się. Można powiedzieć,

[1] O „gorących" problemach w pedagogice piszą wybitni polscy naukowcy w pracy: *W poszukiwaniu perspektyw reformy systemu edukacji i przemian w szkole wyższej*, T. Lewowicki (red.), Warszawa 2007.

Źródło: ***Kierunki rozwoju edukacji w zmieniającej się przestrzeni społecznej. Księga Jubileuszowa dedykowana profesorowi doktorowi habilitowanemu Michałowi Balickiemu*, pod redakcją Agaty Cudowskiej, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok 2011, ISBN 978-83-61209-54-6**

że wiedza ucznia o własnym uczeniu się jest na ogół produktem ubocznym szkoły, a motywacja do uczenia się przez całe życie osiąga niski poziom. Kolejnych argumentów przemawiających za podejmowaniem już na progu edukacji dziecka problematyki motywacji do uczenia się może dostarczyć lektura raportu opracowanego pod przewodnictwem J. Delorsa[2]. Wymienia się w nim cztery filary edukacji, mianowicie: uczyć się, aby żyć wspólnie, aby wiedzieć, aby działać, aby być. Można założyć, że każdy z filarów potrzebuje specjalnego wzmocnienia w postaci wewnętrznej motywacji ucznia do uczenia się. Trzecia grupa argumentów ma swoje źródła w psychologii rozwoju dziecka, w której podkreśla się m.in. fakt możliwości samodzielnego i autonomicznego uczenia się dziecka oraz akcentuje się ważność niektórych (nieuwzględnianych dotychczas w edukacji) potrzeb i zainteresowań uczniów. W tej grupie argumentów można także wskazać na dwa źródła: znaną od kilku lat, ale niewykorzystaną w edukacji teorię motywacji oraz najnowsze badania prowadzone na jej gruncie wskazujące na nieznany wcześniej wpływ trzech potrzeb człowieka na jego funkcjonowanie poznawcze i społeczne, w tym na efekty procesu uczenia się uczniów[3]. Wreszcie czwarta grupa argumentów wynika z badań wskazujących na spadek poziomu motywacji uczniów w kolejnych latach edukacji szkolnej oraz systematyczne obniżanie się poziomu osiągnięć uczniów uzyskujących wysoki poziom kompetencji stwierdzonych w badaniach dzieci będących na progu edukacji[4].

Motywacja ucznia do nauki – perspektywy analizowania problematyki w pedagogice

Zasygnalizowane wyżej cztery źródła wskazujące na potrzebę włączenia problematyki motywacji do dyskusji nad doskonaleniem wczesnoszkolnej rzeczywistości edukacyjnej wyznaczają różne, możliwe perspektywy jej analizy, przedstawione na rysunku 1. Analiza może być przeprowadzona z perspektywy wybranych podmiotów edukacji: dziecka, nauczyciela lub rodzica. W takiej sytuacji można mówić o ujęciu „mikro", to jest analizie dokonanej z perspektywy indywidualnej. Po drugie, może to być analiza relacji pomiędzy wybranymi ele-

---

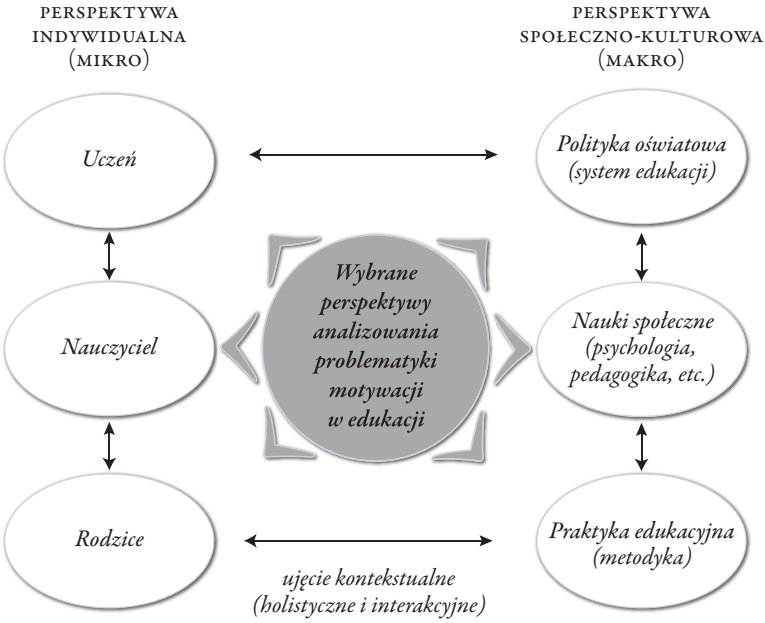
2 *Edukacja jest w niej ukryty skarb*, raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw edukacji dla XXI wieku, opracowany pod przewodnictwem J. Delorsa, Warszawa 1998.

3 R.M. Ryan, E.L. Deci, *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*, "American Psychologist" 2000, Vol. 55, p. 68-78; R.M. Ryan, E.L. Deci, *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*, "Contemporary Educational Psychology" 2000a, Vol. 25, p. 54-67.

4 J. Uszyńska-Jarmoc, *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*, Białystok 2007.

mentami modelu. Na przykład problematykę motywacji rozpatrywać można z punktu widzenia relacji: uczeń – nauczyciel – rodzice.

Rysunek 1. Model analizy problemów związanych z motywacją uczniów do nauki



Źródło: opracowanie własne

Wreszcie, może być ujecie interakcyjne, dynamiczne, holistyczne, tzn. obejmujące jednocześnie wszystkie elementy przestawione na rysunku 1. Można tylko zadać pytanie, czy tak szerokie ujęcie jest możliwe? Warto też zaznaczyć, że proponowane tu są jedynie wybrane perspektywy analizy problemu, ale możliwe są też inne ujęcia.

Ilustrując wybrane podejście w analizie problemów związanych z motywacją do nauki, np. ujmowane z perspektywy ucznia, punktem wyjścia rozważań można uczynić sposób rozumienia przez niego istoty uczenia się w szkole i wyjaśniania źródeł sukcesu szkolnego. Z badań wynika, że w opinii wielu uczniów w początkowym etapie edukacji nauka w szkole polega na wyścigu umiejętności, w którym główną przeszkodą do sukcesu stają się inni uczniowie[5]. W mniemaniu dziecka sukces jest wtedy, kiedy innym pójdzie gorzej, zatem głównym źródłem dumy ucznia jest radzenie sobie lepiej od innych. „Być lepszym od innych"

[5] M.V. Covington, K.M. Teel, *Motywacja do nauki*, przekł. S. Pikiel, Gdańsk 2003.

to jeden z motywów uczenia się dziecka w młodszym wieku szkolnym. Inne, podawane w literaturze motywy uczenia się to: pragnienie osiągnięcia powodzenia (sukcesu) i uniknięcia porażki; uczenie się ze względu na naciski społeczne i przymus zewnętrzny; uczenie się w celu osiągnięcia korzyści osobistych[6]. Nie podlega dyskusji, że wymienione motywy, gdyby były utrzymane w późniejszych latach życia nie sprzyjałyby inicjowaniu uczenia się przez całe życie. Zatem należałoby poszukiwać w psychologii takiej teorii motywacji, która byłaby pomocna w pedagogice, wskazywałaby kierunki pracy nad rozwijaniem wewnętrznej motywacji do uczenia się.

Perspektywa teoretyczna – Teoria samoukierunkowania, motywacji i potrzeb (*Self Determination Theory* – SDT)[7]

W tej części tekstu wskażę na możliwości zastosowania w pedagogice wczesnoszkolnej teorii motywacji opracowanej przez dwóch amerykańskich profesorów psychologii, Edwarda L. Deci'ego i Richarda M. Ryana. W teorii tej autorzy uwzględniają nie tylko treść celów lub wyników działania, ale także cechy procesów współwyznaczających zachowania człowieka. Autorzy wyodrębniają także trzy podstawowe potrzeby człowieka: autonomii, kompetencji i relacji z innymi, które integrują treść celów i rodzaj procesów regulacyjnych.

Nie będę w tym miejscu omawiać podstawowych założeń teorii, ponieważ jest dostępna w wersji oryginalnej[8] lub w postaci opracowań[9]. Natomiast wskażę, dlaczego ta teoria może mieć zastosowanie w pedagogice wczesnoszkolnej. Po pierwsze, pozwala odpowiedzieć na szereg pytań, m.in., w jaki sposób uczenie się dziecka może być inicjowane? W jaki sposób może być dynamizowane? W jaki sposób może być podtrzymywane? Na co może być ukierunkowane? W jaki sposób zostaje zahamowane (wygaszane)? Po drugie, w teorii tej dostrzec można wyraźne związki z teorią psychospołecznego rozwoju człowieka opracowaną

---

6 Ibidem.

7 W polskiej literaturze psychologicznej istnieją różne tłumaczenia słowa *self-determination* zawarte w tytule teorii, stąd tłumaczy się jej nazwę jako teorię: samookreślenia, samodeterminacji, autodeterminacji, samoukierunkowywania, samodecydowania, czy ukierunkowania podmiotowego.

8 E.L. Deci, R.M. Ryan, *The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*, "Psychological Inquiry" 2000, Vol. 11, p. 227-268; E.L. Deci, R.M. Ryan, *A motivational approach to self: Integration in personality*, [in:] *Nebraska symposium on motivation: Perspectives on motivation*, R. Dienstbier (ed.), Lincoln 1991, p. 237-288.

9 A. Tokarz, *Motywacja jako warunek aktywności twórczej*, [w:] *W poszukiwaniu zastosowań psychologii twórczości*, A. Tokarz (red.), Kraków 2005; J. Uszyńska-Jarmoc, *Od twórczości potencjalnej do*..., op. cit.

przez E. Eriksona[10] i eksponowanym w niej, a jednocześnie ważnym dla pedagogiki wczesnoszkolnej terminem: kompetencja. Pojęcie to w teorii E. Eriksona rozumiane jest jako cel i/lub wynik rozwoju jednostki w czwartej fazie życia (odpowiadającej młodszemu wiekowi szkolnemu), a w teorii SDT – kompetencja jest traktowana jako podstawowa potrzeba człowieka, istniejąca niezależnie od wieku. Po trzecie: teoria ta jest ważna dla pedagogiki wczesnoszkolnej ze względu na to, że opisuje rozwój motywacji jako przejście od zewnętrznie do wewnętrznie motywowanego kierowania własnym zachowaniem. Po czwarte: dostrzec można w niej możliwości pedagogicznego oddziaływania na proces przechodzenia od uczenia się motywowanego zewnętrznie do motywowanego wewnętrznie. Autorzy podkreślają, że wewnętrzna motywacja własnego zachowania nie pojawia się jako pierwsza w rozwoju człowieka, ponieważ uczenie się dziecka jest w dużym zakresie wyzwalane poprzez czynniki zewnętrzne, tkwiące w środowisku społecznym. W procesie rozwoju stopniowo dochodzi do przekształcania motywacji zewnętrznej[11] w wewnętrzną[12] dzięki internalizacji wpływu czynników zewnętrznych. Uwewnętrznienie dokonuje się za pośrednictwem trzech procesów: introjekcji, identyfikacji, integracji. **Introjekcja** polega na przyjmowaniu regulacji zewnętrznych, ale bez pełnej wewnętrznej zgody na nie. Normy, wartości, cele działania są wobec jednostki zewnętrzne, ale akceptuje je i zgadza się na nie, choć nie utożsamia się z nimi. Introjekcja oznacza brak pragnienia, aby być niezależnym. Można powiedzieć, że „regulacja jest w osobie", ale nie oznacza pragnienia działania. Osoba ma poczucie konfliktu pomiędzy celami własnymi a naciskami społecznymi, co łączy się z odczuwaniem niepokoju. W takiej sytuacji mówimy o ukierunkowanej kontroli, wyzna-

---

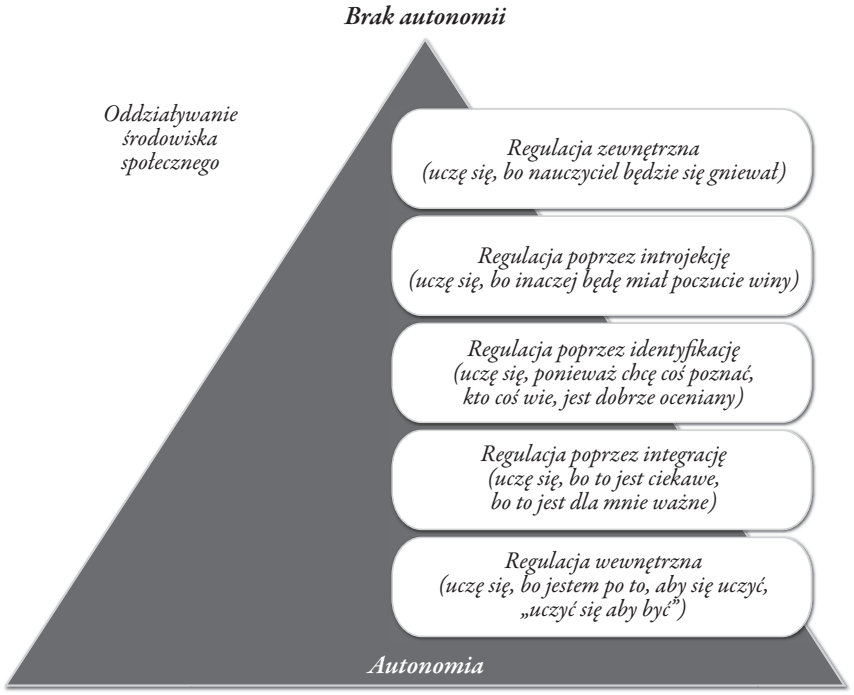
10 E.H. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, przekł. S. Hejmej, Poznań 2000.

11 Motywacja zewnętrzna wiąże się z uczeniem się bez zwracania większej uwagi na przydatność treści; brakiem odczuwania przyjemności z uczenia się; preferowaniem zadań o niskim poziomie trudności, aby poradzić sobie bez zbytniego wysiłku i osiągnąć sukces; skupianiem uwagi na zdobywanie ocen (uniknięcie kary lub uzyskanie nagrody) i na osiągnięcie celu, a nie na samej pracy.

12 Motywacja wewnętrzna wiąże się z: przyjemnością czerpaną z nauki, większą ciekawością świata; niższym poziomem lęku przed szkołą; z tendencją do głębszego przetwarzania informacji, poszukiwania lepszych strategii uczenia się; ze skłonnością do podejmowania zadań stanowiących wyzwanie; z lepszymi osiągnięciami w nauce. Wewnętrzna motywacja do nauki wiąże się z celem, jest nim zwiększenie swoich kompetencji, natomiast w przypadku motywacji zewnętrznej celem jest uzyskanie pozytywnej oceny kompetencji lub uniknięcie oceny negatywnej. Dążenie do zwiększenia swoich kompetencji powoduje: szukanie intelektualnych wyzwań; wytrzymałość i wytrwałość przy wykonywaniu zadań; w obliczu przeszkód wzmożenie wysiłków, zintensyfikowanie poszukiwań innych strategii. Natomiast dążenie do oceny swoich kompetencji powoduje: unikanie porażek; niski poziom wytrwałości; niewykorzystanie w pełni swoich zdolności w obliczu przeszkód; skłonność do lęków i negatywnego spostrzegania siebie; niepewność odnośnie jakości efektu końcowego; tłumaczenie faktu popełniania błędów brakiem zdolności.

czanej poprzez zadania, wskazania, jak powinniśmy zachować się lub jak działać. **Identyfikacja** to proces, dzięki któremu rozpoznajemy i przyjmujemy wartości, oczekiwania, cele i normy cenione przez otoczenie społeczne jako nasze własne, spełnianie ich jest źródłem zadowolenia i satysfakcji, ale dopiero z czasem stają się częścią naszej tożsamości. **Integracja** to najbardziej pełna forma internalizacji. To nie tylko identyfikacja z celami, ale łączenie ich z innymi aspektami własnego Ja. Zewnętrzna regulacja dzięki integracji staje się samoregulacją. Oznacza to działanie w pełni świadome, dobrowolne, oparte na zainteresowaniach, cenionych i akceptowanych wartościach. Wymienione typy motywacji układają się na kontinuum od braku poczucia wpływu na zdarzenia do pełnej autonomii. Procesy typu: introjekcja, identyfikacja i integracja to trzy różne poziomy internalizacji prowadzącej od amotywacji do motywacji wewnętrznej. Wyraźnie przedstawia to rysunek 2.

Rysunek 2. Rodzaje regulacji zachowań człowieka a zakres jego autonomii w działaniu



Źródło: opracowanie własne

Potrzeba autonomii wyraża się w trzech podstawowych typach doświadczeń. Pierwszym z nich jest postrzeganie umiejscowienia przyczynowości zdarzeń (źródła wewnętrzne lub zewnętrzne); drugim – odczuwanie chęci angażowania

się w pewne działania (wysokie poczucie woli, poczucie wolności wyboru), trzecim – poczucie możliwości wyboru, swobody decydowania o rodzaju i kierunku działania. Czynnikiem wzmacniającym te doświadczenia jest środowisko społeczne (wzmacniające, zachęcające do podejmowania decyzji versus środowisko kontrolujące, zarządzające karami i nagrodami). Ważne dla edukacji jest podkreślenie, że autonomia jest procesem ciągłym, który można opisać w kategoriach rozwojowych, jako przechodzenie od kontrolowania poprzez czynniki zewnętrzne aż do poczucia kontrolowania aktywności przez samego siebie.

Perspektywy metodologiczne – badanie poziomu i rodzajów motywacji ucznia

Akcentując możliwości aplikacji teorii samoukierunkowania, motywacji i potrzeb do pedagogiki wczesnoszkolnej warto także zaakcentować fakt, że w dotychczasowej praktyce edukacyjnej wyraźnie odczuwa się brak dobrych narzędzi badawczych do diagnozy tego problemu w odniesieniu do edukacji dziecka w młodszym wieku szkolnym. Natomiast autorzy teorii SDT opracowali bogaty zestaw narzędzi zarówno do badania uczniów, nauczycieli, jak i rodziców. Dla przykładu można wymienić tylko niektóre z nich, umożliwiające badanie różnych wymiarów motywacji uczniów. Można je podzielić na kilka grup. Jedną z nich są kwestionariusze motywacji, które pozwalają określić rodzaje motywów i poziom motywacji uczniów do zadań szkolnych (*Academic Self-Regulation Questionnaire*), do nawiązywania i podtrzymywania relacji społecznych (*Relationship Self-Regulation Questionnaire*); do wchodzenia w relacje przyjaźni (*Friendship Self-Regulation Questionnaire*); do oceny motywów zachowań prospołecznych w klasie i szkole (*Prosocial Self-Regulation Questionnaire*).

Inną grupę narzędzi badawczych stanowią kwestionariusze do oceny źródeł motywacji wewnętrznej, uwzględniające takie kategorie, jak: potrzeby; zainteresowania; kompetencje; dostrzeganie wyzwań; ważność zadań; dostrzeganie użyteczności.

Ważnym podkreślenia jest fakt, że autorzy omawianej teorii zaproponowali także narzędzie do badania zachowań rodziców w percepcji uczniów (*Perceptions of Parents Scales*). Wymieniony kwestionariusz służy m.in. do subiektywnej oceny przez ucznia zakresu autonomii przyznawanej mu przez rodziców w procesie uczenia się, tworzeniu optymalnego kontekstu do pełnego zaangażowania się w naukę szkolną. Narzędzie to umożliwia spojrzenie na społeczny kontekst rozwoju motywacji ucznia do nauki w szkole. Ponadto autorzy proponują kilka innych kwestionariuszy przeznaczonych do badania uczniów: kwestionariusze do subiektywnej oceny różnych elementów ważnych dla procesu uczenia się; do

oceny własnej aktywności, do oceny rodzaju i charakteru wykonywanych zadań, do oceny materiału uczenia się, do subiektywnej oceny doświadczeń interpersonalnych zdobytych w procesie uczenia się.

Z punktu widzenia pedagogiki wczesnoszkolnej zaletą teorii SDT jest to, że jej autorzy proponują także narzędzia do badania różnych wymiarów motywacji nauczycieli. Wśród nich na uwagę zasługują: Skala samoukierunkowania (*Self-Determination Scale*); Skala psychologicznych potrzeb (*Basic Psychological Needs Scales*); Skala satysfakcji z realizacji potrzeb (*Basic Need Satisfaction in General*); Skala satysfakcji z realizacji potrzeb w pracy zawodowej; Skala celów i aspiracji nauczyciela (*Aspirations Index*); Kwestionariusz Problemów Szkolnych (*The Problems of Schools Questionnaire*). Dla przykładu ostatnie z wymienionych narzędzi służy do badania nauczycieli i zawiera krótkie teksty opisujące 32 różne sytuacje edukacyjne, do których dołączone są cztery możliwe odpowiedzi. Do nich odnosi się nauczyciel oceniając na 7-stopniowej skali, na ile dane zachowanie jest odpowiednie do opisanej sytuacji. Zastosowanie klucza umożliwia wyłonienie czterech typów nauczycielskich postaw: wysoko kontrolujących autonomię ucznia w procesie uczenia się; umiarkowanie kontrolujących, umiarkowanie wspierających i zdecydowanie wspierających autonomię ucznia.

Warto też odnieść się krytycznie do propozycji metodologicznych zaproponowanych przez autorów teorii SDT. Moim zdaniem, zarzucić im można nieco mechanistyczne podejście do konstruowania narzędzi, ponieważ większość z nich opracowana jest według tego samego schematu. Nie wszystkie proponowane narzędzia są zweryfikowane w badaniach; poza tym nie w każdym z proponowanych narzędzi autorzy uwzględniają wszystkie, wymienione w teorii, typy regulacji zachowań człowieka. Natomiast do zalet zaliczyć zapewne można to, że dzięki ich zastosowaniu można śledzić dynamikę rozwoju motywacji (poziom i rodzaj). Warto także podkreślić, że umożliwiają poszukiwanie uwarunkowań motywacji ucznia, pozwalają identyfikować też czynniki tkwiące w zachowaniach nauczyciela i rodziców.

Metody statystyczne w badaniach efektów stymulowania i rozwoju motywacji ucznia w procesie uczenia się

W pedagogice podkreśla się konieczność prowadzenia badań nad rozwojem jakiejś funkcji czy dyspozycji jako wyniku oddziaływań pedagogicznych nauczyciela. Stąd akcentuje się potrzebę badań podłużnych, a jednocześnie eksperymentalnych, dzięki którym można wykazać efektywność działań edukacyjnych

i ich wpływ na rozwój dziecka. Christine Spiel[13] opisuje cztery możliwe podejścia metodologiczne w badaniach nad rozwojem, które wynikają z przyjęcia dwóch kryteriów ich podziału. Pierwszym jest centrum zainteresowania, drugim typ wyjaśnień wyprowadzanych na podstawie otrzymanych wyników. Zastosowanie kryterium pierwszego pozwala wyodrębnić badania skoncentrowane na zmiennych, w których podstawową kwestią są relacje pomiędzy nimi. Innym rodzajem badań wynikającym z przyjęcia tego kryterium są badania skoncentrowane na osobie, poszukujące wzoru zmian zachodzących w czasie, w których wyniki indywidualne jednostki rozpatrywane są w relacji do wyników otrzymanych przez nią w innym czasie. Zastosowanie drugiego kryterium, czyli typu wyjaśnień, pozwala wyodrębnić również dwa podejścia: eksploracyjne (rozpoznawcze, poszukiwawcze) lub konfirmacyjne (potwierdzające wypracowane przez badacza teoretyczne założenia). Zestawienie wymienionych kryteriów wyznacza cztery podejścia metodologiczne, które mogą być podstawowymi wyznacznikami doboru określonych metod analizy wyników.

Tabela 1. Możliwe podejścia metodologiczne w badaniach rozwoju[14]

Rodzaj podejścia	Koncentracja na zmiennych	Koncentracja na osobie
Eksploracyjne (poszukujące)	Korelacje wewnątrzklasowe (*Intraclass Correlation*)	Longitudinalna analiza skupień (*Longitudinal Cluster Analysis*)
Konfirmacyjne (potwierdzające)	Modelowanie równań strukturalnych (*Structural Equation Modeling*)	Longitudinalna analiza częstości konfiguracji (*Longitudinal Configural Frequency Analysis*)

Źródło: C. Spiel, *Four Methodological...*, op. cit.

Ilustracją wykorzystania teorii Deci'ego i Ryana w praktyce pedagogicznej mogą być wyniki badań podłużnych nad zmianami poziomu motywacji ucznia do nauki zachodzącymi na przestrzeni trzech lat edukacji początkowej. Wykorzystałam metodę analizy klasterowej, to jest longitudinalną analizę skupień (*Longitudinal Cluster Analysis*) do identyfikacji dzieci, których poziom motywacji zmieniał się w ciągu trzech lat nauki. Zbadałam 77 uczniów w klasie I szkoły podstawowej, a następnie badania powtórzyłam w klasie II i III.

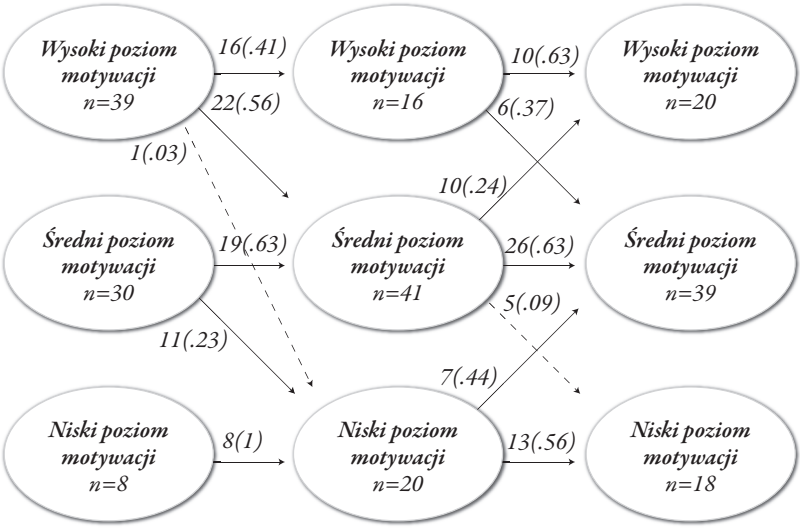
---

13 C. Spiel, *Four Methodological Approaches to the Study of Stability and Change in Development*, "Methods of Psychological Research Online" 1999, Vol. 3, 2, p. 8-22.

14 Ibidem.

W wyniku analizy statystycznej wyłoniłam trzy różne klastry[15]: niski, przeciętny i wysoki poziom motywacji do nauki. W badaniach tu przedstawionych interesował mnie zarówno poziom wyników, jak i profil ich rozrzutu. W badaniach podłużnych kształt danego profilu odnoszony jest do profilu z badań wcześniejszych (z innego momentu czasu i/lub badań późniejszych).

Rysunek 3. Wyniki pomiaru zmian w zakresie poziomu motywacji ucznia do nauki w szkole



Źródło: badania własne

Dzięki tej metodzie możliwe jest udzielenie odpowiedzi na kilka pytań. W której grupie dzieci zachodzą największe zmiany, polegające na wzroście lub spadku wyników w czasie – czy w grupie dzieci wyłonionych na początku jako tych o wysokiej motywacji czy w innych grupach? Poza tym analiza klasterowa pozwala śledzić zmiany liczebności dzieci w każdej z grup wyłonionych ze względu na różny początkowy pomiar poziomu motywacji do nauki.

Warto także wskazać na szerokie możliwości jakościowej interpretacji wyników uzyskiwanych dzięki zastosowaniu narzędzi do badania różnych aspektów motywacji, narzędzi autorstwa Deci'ego i Ryana. Analiza jakościowa daje możliwość interpretacji następujących układów wyników: wysokich, przeciętnych lub niskich i jednocześnie rodzaju oraz poziomu motywacji: zewnętrznej, typu

[15] Analiza klasterowa służy do grupowania przypadków (uczniów) o podobnych cechach lub właściwościach. Grupy te nazywane są klastrami, wiązkami lub skupieniami. Jest to metoda, która pozwala nam skoncentrować się na osobie, a jednocześnie służy wyjaśnianiu zróżnicowania interindywidualnego.

introjekcja, identyfikacja, integracja, lub motywacji wewnętrznej. Analiza jakościowa odnosić się może także do rodzajów motywacji do wchodzenia w relacje społeczne, a rodzajów motywacji do nauki. Ten aspekt może mieć szczególne znaczenia dla pedagogiki wczesnoszkolnej zwłaszcza, że podkreśla się w niej konieczność organizowania uczenia się we współpracy i kooperacji z rówieśnikami. Innym ważnym terenem badań i analiz może być związek wyników pomiaru rodzaju motywacji i stopnia satysfakcji z zaspokojenia potrzeby autonomii, kompetencji i relacji. Wreszcie narzędzia proponowane przez autorów teorii samookreślenia, motywacji i potrzeb pozwalają podejmować badania pedagogiczne dotyczące poszukiwania głównych uwarunkowań wewnętrznych i zewnętrznych, w tym głównie edukacyjnych.

Konkluzje

Zamykając rozważania na temat możliwości aplikacji teorii Deci'ego i Ryana na grunt pedagogiki wczesnoszkolnej warto zwrócić uwagę na kilka korzyści. Po pierwsze teoria ta umożliwia przesunięcie paradygmatyczne (mniej ważny jest poziom motywacji, ważniejszy jej rodzaj). Po drugie, daje możliwość dobierania i wykorzystywania różnych metod pracy pedagogicznej w zależności od rodzaju motywacji. Po trzecie, poszerza możliwości uwzględniania w edukacji czterech różnych rodzajów interakcji uczeń – nauczyciel, których wartości i zalety analizuje A. Brzezińska[16]. Po czwarte, aplikacja tej teorii do pedagogiki wczesnoszkolnej stwarza teoretyczne ramy do organizowania różnych rodzajów uczenia się ucznia w procesie edukacji (uczenia się spontanicznego, spontaniczno-reaktywnego, reaktywno-spontanicznego i reaktywnego). Wreszcie teoria ta opisuje warunki niezbędne dla tworzenia w edukacji możliwości współtworzenia przez ucznia programu uczenia się, a pośrednio przygotowywania do uczenia się przez całe życie.

[16] A. Brzezińska, *Czym może być aktywne uczestnictwo ucznia i nauczyciela*, [w:] *Uczyć inaczej*, G. Lutomski (red.), Poznań 1994.